

Sidsel Germeten

Kompetanseutvikling og etterutdanning knyttet til grunnskolereformen

Innledning

Å iverksette en skolereform, betyr blant annet å berede grunnen for at ledere og lærere i skoleverket kan få utvikle nye holdninger, faglige kunnskaper og praktiske ferdigheter knyttet til «det nye» som skal komme. Det innebærer å skape og få innsikt i hva «det nye» er, hva som kreves av kunnskaper og ferdigheter for å realisere dette, og ikke minst organisere tiltak for å utvikle den nødvendige kompetansen. Et vesentlig område i denne sammenheng er kompetanseutvikling og etterutdanning. Utgangspunktet for denne artikkelen er å drøfte roller og ansvar i det arbeidet som nå foregår med å implementere den nye grunnskolereformen (GR97). Spørsmålene er: Hvilken rolle har Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet (KUF) tiltenkt høgskolene i arbeidet med kompetanseutvikling ut fra politiske signaler og planer? Hvilke roller og oppgaver tolker da utdanningskontorene og kommunene at høgskolen skal ha? Videre vil jeg foreta en drøfting av hvilken rolle høgskolene selv oppfatter at de har, og hva de videre iverksetter ut fra den mandatforståelsen som foreligger.

De konkrete erfaringene som det relateres til i denne artikkelen er hentet fra arbeidet som er gjort ved Høgskolen i Oslo i tilknytning til utadrettet kompetanseutvikling i forhold til grunnskolereformen. Det er nødvendig å spesifisere at erfaringene strekker seg over to skoleår, og at innholdstemaene knyttet til kompetanseutvikling innen grunnskolereformen er begrenset til etterutdanningsarbeid innenfor fagfeltet den nye småskolen.

Kompetanseutviklingsperspektivet

Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet har et overordnet ansvar for gjennomføring av utdanningsreformer i Norge. Det er departementet som utformer læreplaner for innholdet i skolen, for innholdet i utdanning av det

pedagogiske personalet i grunnskolen, og som videre er premissleverandør til økonomiske rammer og forvaltningsprosedyrer som skal avstedkomme aktivitet på andre nivå; i kommuner og i institusjoner. En nærmere beskrivelse av departementets oppgaver når det gjelder kompetanseutvikling spesielt, går fram av St.melding nr. 37 (1990-91) «Om organisering og styring av utdanningssektoren»:

«Det er statens ansvar å gi klart uttrykk overfor fylker og kommuner om hvilke etterutdanningsoppgaver som anses å være viktige for å nå de nasjonale utdanningsnivåene»

I tilknytning til grunnskolereformen har KUF utarbeidet en plan for kompetanseutvikling knyttet til innføring av ny læreplan (KUF 1996). Planen som gjelder fra 1. januar 1996 - 31. desember 1999, skriver i forordet at etterutdanning av personalet i grunnskolen utgjør en hoveddel av kompetanseutviklingsspørsmålet. Det blir vesentlig å presisere allerede her at jeg oppfatter ikke kompetanseutvikling som synonymt med etterutdanningskurs.

I forordet til heftet peker departementet på utvidet siktemål med kompetanseutviklingsplanen: «Behovet for kompetanseutvikling i samband med innføringa av nye læreplanar fordrar eit variert sett av tiltak og arbeidsformer». Nærmere presisering av hva slags andre tiltak enn etterutdanning det går ut på, gir ikke departementet i innledningen.

Kompetanseutviklingsplanen bygger på mål, retningslinjer og prinsipper gitt av Stortinget gjennom behandlingen av St.melding nr. 40 (1992-93)». ...vi smaa, en Alen lange», St.melding nr. 29 (1994-95) «Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole» og KUF-komiteens innstillinger til Stortinget basert på disse to stortingsmeldingene. (KUF (1996) side 4 og 5). Videre står det i forordet at denne konkrete (ramme)planen vil bli fulgt opp med årlige, statlige handlingsplaner og planer for innholdet i de enkelte kompetanseutviklingsfeltene. I tillegg vil arbeidet fra statens side bli koordinert og samordnet med budsjett, styringsrundskriv, tilstandsrapporter og årsmeldinger.

Dette er en form for målstyring som ligger i krysningpunktet mellom det Haug kaller for et idealistisk og et politisert reformmønster (Haug 1996 s. 7 og 8). Gjennom kompetanse-utviklingsplanen nærmer departementet seg etterutdanningsfeltet på et kognitivt nivå. Ved først å formulere og siden distribuere planene til impliserte parter (jeg kommer tilbake til hvem dette er), viser dette departements tro på et idealistisk reformmønster. Det primære er å stille en diagnose (formulere et behov) og deretter «gi en oppskrift» på hvordan tilstanden skal kunne hjelpes. Det rasjonelle perspektivet på handling er framtreddende i denne sammenheng. Når jeg samtidig argumenterer for at det er

et politisert reformmønster, er dette begrunnet i det faktum at temaet det handler om, Grunnskolereform-97, primært er sprunget ut av et politisk interessefelt, i motsetning til et faglig behov. Den politiske siden av reformen er profilert, og vel kjent for de fleste (se blant annet Haug 1996).

Staten (ved departementet) beskriver sin rolle i heftet om kompetanseutvikling på denne måten:

«...at staten som ein del av arbeidet med innføring av ny læreplan for grunnskolen, vil medvirke med planlegging, hjelpemiddel, og økonomi til etterutdanning av personalet, inkludert personalet i skulefritidsordninga.»

Staten har pålagt seg selv tre oppgaver i sin rolle som initiativtaker til kompetanseutvikling:

- *planlegging* - det vil si å utvikle overordnede mål og rammeplaner for innholdspunktene til underordnede ledd.
- *hjelpemiddel* - dette blir ikke nærmere konkretisert
- *økonomi* - det innebærer en overføring av penger fra staten til kommunene via SU-kontorene.

Videre står det at staten skal stimulere høyskoler og universitet til å engasjere seg i etterutdanning for personalet i grunnskolen. Dette er understreket som et av *skal*-punktene i kompetanseutviklingsprogrammet. Hva vil det si at staten skal *stimulere* høyskolene og universitetene? Betyr det å pålegge at institusjonene driver med etterutdanning? Innebærer det at departementet venter at høyskolene skal ta et eget initiativ selv og tilby etterutdanning til kommuner/skoler? Eller betyr det at departementet skal sette iverk ekstraordinære tiltak som kan sette høyskolene i stand til å møte denne oppgaven? Dette er ikke formulert i planene fra KUF.

Departementet, gjennom sin plan for kompetanseutvikling, medvirker til at systemet og nivåene nedover har rammer å forholde seg til. Gjennom heftet «Kompetanseutvikling» tydeliggjør departementet at det skal a) lage generelle planer om kompetanseoppbygging og planer for innholdet i kompetanseoppbygging, og delvis bestemme framdriften av tiltakene (KUF 1996 side 17), og b) kanalisere økonomi gjennom utdanningskontorene på en slik måte at det bare er de kommunene som holder seg til KUFs kompetanseutviklingsprogram som får penger. Ut fra dette perspektivet, kan det

sies å være en relativ sterk styring ovenfra når det gjelder kompetanseutvikling tilknyttet GR97.

Det strategiske triangel

For å utvikle en bred kompetanse på skole- og lærernivå, er det nødvendig å sikre god kontakt mellom ulike nivå og fagmiljø i utdanningssystemet, heter det i heftet «Kompetanseutvikling». I den forbindelse skisseres det strategiske triangel for samarbeid om regionale tiltak og kompetanseutvikling:

Figur 1: Parter i kompetanseutviklingsplanen (Fra KUF 1996 side 11)

Kommentarer til figuren:

Som en tolkning av denne figuren, kan det se ut som om KUF og statens utdanningskontor (SU) sammen danner «et felles hus» på toppen av figuren. Det sies også i tekst at utdanningskontorene skal gjennom tildelte midler fra KUF, ivareta KUFs oppgaver i forhold til kommuner og regioner. Utdanningskontorene skal blant annet:

- Fordele ressurser til kommunene etter fastlagte kriterium.

- Veilede og hjelpe kommunene med å samordne tiltakene sine.
- Lage egne planer for fylkesvis opplæring og initiere utviklingsarbeid.
- formidle erfaringer fra utviklingstiltak og rapportere tilbake til KUF
- koordinere og støtte samarbeidet mellom kommuner og universitet/høgskoler og kompetansesentra.

Ut fra oversikten over disse oppgavene, går det fram at utdanningskontorene både har rollen som «vaktbikkje» for de tiltak som KUF har tatt initiativ til og senere delegert til det statlige fylkesledd, og videre, på selvstendig grunnlag, være et koordinerende ledd for kommuner med kompetanseutviklingsbehov og til sist; holde kontakt med universitet/høgskoler som skal møte disse behovene. Utdanningskontorene har et press fra toppen og nedover fra departementet og under fra kommunene, og kanskje et aldri så lite «kick» fra siden gjennom høgskoler/universitet? SU-kontorene har mer enn *en* rolle å fylle i denne sammenheng.

Høgskolenes tiltenkte ansvar og rolle

Figur 1 tegnet et hierarki med KUF og utdanningskontorene på toppen og kommunene på linje nedover. Imellom SU-kontorene og kommunene er det avtegnet en trekant som peker mot en firkant. I en i firkant står det «universitet, høgskoler og andre fagmiljø». Ikke er de på linje hierarkisk, og noe uklart framstår figuren m.h.t. forholdet mellom firkanter og trekanter. Tydeligere er det at høgskoler og universitet bokstavelig talt er «på siden» av forvaltningsnivåene: departement, SU-kontorene og kommunene. Teksten i heftet tydeliggjør en del oppgaver for utdanningsinstitusjonene i denne sammenheng. At utdanningsinstitusjonene har ansvar for grunn- og videreutdanning er nedfelt i lov og læreplaner for universitet og høgskoler. Noe mer uklart er i hvor stort omfang de samme institusjonene er forpliktet på etterutdanning og annen uformell kompetanseutvikling. Skillet mellom etterutdanning og annen påbyggende videreutdanning har vært trukket i forhold til hva som gir/ikke gir direkte utbytte i form av vektall eller formell status. Etterutdanning har som regel ikke gitt dette formelle «utbytte». Skillet er i ferd med å brytes ned. Mye etterutdanning tilbys som modulbaserte kurs, der en serie eller rekke kurs til sammen utgjør en enhet, som igjen helt eller delvis er kompetansegivende og vektalls plassert. Dette gjør at skillet mellom utdanningsinstitusjonenes primæroppgaver og

sekundæroppgaver overlapper hverandre. Dette kompliserer bildet noe når det gjelder å beskrive høgskolenes oppgaver.¹

Høgskoler/universitet og andre utdanningsinstitusjoner har en definert oppgave å organisere og tilby kurs: I hvor stort omfang, har variert fra utdanningsinstitusjon til utdanningsinstitusjon. I heftet «Kompetanseutvikling» (s. 12) presiserer Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet at fagmiljøene er sentrale «som samarbeidsparter for å sikre fornying av fagkunnskap som vil holde personalet i skolen på høyde med utviklinga i skole og samfunn». Dette igjen konkretiseres ned til to hovedoppgaver:

- 1) Samarbeid med utdanningskontorene og kommunene om utvikling av tiltak.
- 2) Medvirke til å gjennomføre kompetanseutviklingstiltak for grunnskole personalet.

I heftes innledning skisseres enda en oppgave; nemlig å prioritere forsøks - og utviklingsarbeid (FOU-arbeid) knyttet til reformen. Mandatet for denne oppgaven er nok mer uklar og komplisert enn slik den er framstilt i heftet. Det er ikke bare skolepolitiske eller reformpolitiske utspill som regulerer bruk av FOU-ressursen innenfor høgskoler og universitet. For det første er det en tradisjon innenfor høgskolene at det vitenskapelige personalet relativt autonomt disponerer sin FOU-ressurs ut fra selvvalgte prosjekt og utviklingsområder. For det andre så har FOU-ressursen vært en minimal %-del av årsverket til enkelte tilsatte, og ofte blitt salderingsposten som har fått resten av årsoppgavene til å gå i hop. Dessuten blir ofte tema for personalets FOU-prosjekter påvirket av utdanningspolitiske målsettinger, indre forhold på høgskolen og prioriteringer knyttet til institusjonene der personene har sitt daglige virke. I hvor stor grad departementet derfor kan «pålegge» høgskolene denne oppgaven er diskutabel.

Da høgskolene tradisjonelt har regulert sin etterutdanningsvirksomhet forskjellig fra institusjon til institusjon, og dette «markedet» på ulik måte har vært knyttet nært til eller langt fra høgskolenes øvrige utdanningsvirksomhet, trekker jeg den slutningen at det er svært ulike erfaringer høgskolene sitter inne med når det gjelder etterutdanningsvirksomhet generelt. Personalet i vitenskapelige stillinger ved høyskolene er tilsatt ut fra formelle kompetansekrav og kvalifikasjoner for stillinger innenfor sitt fagområde, og ikke primært ut fra interesse for nye skolereformer. Det vil derfor være store forskjeller skolene imellom når det gjelder kunnskaper på dette fagfeltet spesielt. Selv om utdanningsinstitusjoner i

¹ Paradoksalt i denne sammenheng er at i heftet til KUF defineres grunn- og videreutdanning som kompetansegivende utdanning, samtidig som heftet bærer navnet «Kompetanseutvikling» og handler mest om etterutdanning.

mange sammenhenger framstilles som store og mektige kunnskapsbastioner, så er dette fagfeltet smalt og tidels personavhengig². Grunnskolereformen er en politisk initiert reform, og faglig tilsatte ansatte i utdanningssystemene har i liten grad deltatt i utformingen av læreplaner og andre styringsdokument. Derfor er grunnskolereformen ny for universitet og høyskoler også, ikke bare for skoleverket og kommunene.

Behov for kompetanseutvikling og etterutdanning

Begrepet «behov» er ikke lett å gi en entydig definisjon av (Elster 1993). Et behov kan strekke seg fra egen opplevelse av behov til andres ønsker om behov for en selv. Her ligger noe av kjernen i diskusjonen om hva et kompetanseutviklingsbehov er. Derfor vil også ulike personer, institusjoner og nivå ha ulike forventninger til etterutdanning og kompetanseutvikling. Jeg vil videre belyse dette ved å knytte oppfatning av behov til personer institusjoner og nivåer som er parter i KUFs kompetanseutviklingsplan (Se fig. 1)

Heftet «Kompetanseutvikling» beskriver kommunenes behov dels ut fra en ide om at alle kommuner har samme behov. Det legges lite vekt på differensiering av mål, lokale behovsanalyser mv. Likedan setter KUF opp mål for kompetanseutvikling ut fra det prinsippet at målgrupper på samme nivå innenfor kommunen har behov for de samme nye kunnskapene. Det vil si at f.eks skoleadministrativt personale i små og store kommuner har likt behov for skolering. Dette stemmer ikke helt overens med det bildet som tegnes av kommune-Norge når det gjelder ulikheter i kunnskaper og praktiske erfaringer knyttet til grunnskolereformen. Tenk bare på forskjellene det er i erfaringer og kunnskaper mellom de kommunene som var med i «Forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringer» (Haug 1996), og de kommunene som ventet til de måtte. Innenfor en og samme region/fylke er det kommuner som har lang erfaring med 6-åringer på skolebenken allerede, mens andre kommuner har avventet endelige avklaringer m.h.t økonomi og læreplaner. Innenfor en og samme kommune, kan det også være forskjeller skolene imellom. Enkelte skoler har hatt systematisk utviklingsarbeid innenfor dette feltet gående fra midten av 80-tallet, mens andre skoler kanskje motvillig og såvidt har stiftet kjennskap med utkastet til ny

² Jf. KUF og NOSEBs invitasjon til høyskolene om samarbeid omkring datainnsamlingen våren 1995 (referanse til Haug 1996). Det nettverket som da ble opprettet besto hovedsakelig av personer som kjente hverandre fra før ut fra spesiell interesse og kunnskaper tilknyttet dette fagområdet.

læreplan. Med dette utgangspunktet vil kommunene, og den enkeltes skoles behov for oppdatering av kunnskaper være høyst forskjellig.

Lærerutdanningen har som formulert primæroppgave å gi yrkesrettet grunn- og videreutdanning som lærer (førskolelærer, allmennlærer, faglærer osv), og et noe uspesifisert mandat til å gi etterutdanning. Hva slags etterutdanningskurs som blir tilbudt, er ofte igjen avhengig av etterspørsel og tilgang på faglige ressurser ved høyskolene. I disse tider, når høyskolene skal forholde seg til et sett av barnehage- og skolereformer³, kan kurstilbudet høyskolen gir være høyst selektivt. Dette ut fra de faglig tilsattes kompetanse, interne prioriteringer av kurs i forhold til andre undervisningsoppgaver etc. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i heftet «Kompetanseutvikling» (s. 6) skriver at:

«Universitet og høyskoler skal knytte sitt forsøks og utviklingsarbeid til reformarbeidet. I samarbeid med statens utdanningskontor og kommunane skal dei organisere tilbod og FOU-arbeid på fagområda sine. Modulbaserte etterutdanningskurs vil vere eit aktuelt verkemiddel».

For det første signaliserer dette sitatet en noe uvanlig arbeidsfordeling mellom statens utdanningskontor/kommunene og høyskolene, og en noe uklar holdning til roller og oppgaver. *Skal*-formuleringen i første setning, kan tolkes som er påbud om at høyskolene skal legge all annen FOU-virksomhet til side og prioritere GR97. Som del av dette vil det å utarbeide (modulbaserte) etterutdanningskurs knyttet til reformen kunne være en sentral oppgave.

Skal kompetanseutviklingsheftet oppfattes som en læreplan?

KUFs hefte om kompetanseutvikling inneholder formål, mål, innhold, anbefalte arbeidsmåter og punkter om vurdering, og kan på den måten betraktes som en læreplan (Gundem 1990). En læreplan er ifølge den nordiske og tyske tradisjonen en nedskrevet tekst for styring fra de sentrale skolemyndighetene, rettet mot det som skjer i skolen (Gundem 1990 s. 21). Læreplanen er derfor intensjoner om hva en ønsker skal finne sted, men det er alltid langt fra intensjoner til praksis. Som i dette eksemplet: Oppfatter høyskolene heftet som en læreplan med samme status som læreplanene for grunn- og videreutdanning? Tolker høyskolene innholdet i denne planen slik at det er et pålegg fra KUF å prioritere GR97 (framfor annen virksomhet)? Har høyskolene menneskelige og økonomiske

³ Bl.a.: Reform 94, grunnskolereform 97 (GR97), høyskolereformen, ny barnehagelov og omorganisering av spesialundervisning og statlige spesialinstitusjoner.

ressurser til å gjennomføre det som er nedfelt i planen? Er det interesse blant administrasjon og personale til å ta opp i seg og starte dette arbeidet? Hvem skal skolene prioritere som målgruppe for etterutdanningstilbud: det administrative, kommunale nivå, ledernivå i skolen eller den enkelte lærer? Og - ikke minst, er det kunnskaper, vilje og lojalitet nok til å realisere det som departementet hadde intensjoner om? Dette er generelle problemstillinger tilknyttet alt planarbeid, men aktualiseres også på dette området.

Forskjellige høyskoler vil oppfatte påbudet fra departementet ulikt og deretter handle ut fra det. Høgskolene «svarer» ved å tilby etterutdanningskurs, og det blir en synliggjøring overfor omverdenen som kan bli tolket som høyskolenes oppfatning av behov for etterutdanning.

På et annet nivå ligger departementets oppfatning av behov. Gjennom heftet «Kompetanseutvikling» skisserer departementet følgende målgrupper for sin intenderte kompetanseutvikling: 1) ledere på kommunalt nivå 2) skoleledere 3) det pedagogiske personalet 4) skolepersonalet forøvrig (blant annet assistenter i skolefritidsordninger (SFO), og 5) foreldre. Ut fra denne oversikten skal både ledere, undervisningspersonalet, assistenter og foreldre, hele skolesamfunnet «på kurs». Departementet begrunner det med at alle må få innsikt og forståelse for de grunnleggende prinsippene i reformen og de nye læreplanene (KUF 1996 s. 7).

Kompetanseutviklingens innholdselementer er satt opp som prioriterte områder der de generelle temaene innenfor reformen som ledelse, egenart og fellestrekk ved hovedtrinnene, lek og læring, temaarbeid, vurdering og informasjonsteknologi er satt opp først. Deretter skal de mer fagspesifikke temaene prioriteres, det vil si kunnskaper om de enkelte fagplanenes innhold. Departementet har også plassert de prioriterte innholdsområdene på en tidsplan innenfor perioden 1996 - 2000.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementets beskrevne oppfatning av behov inneholder tre prinsipper:

- 1) Etterutdanningsbehovet omfatter alle parter i skolesamfunnet.
- 2) Områdene etterutdanningen skal dekke går fra det generelle til det mer fagspesifikke
- 3) Etterutdanningsbehovet kan ikke tilfredsstilles «med øyeblikkelig virkning», men tilsiges skolen dryppvis gjennom en 4-5 års periode.

KUF skisserer både en innholdsplan og en tidsplan for etterutdanningsvirksomheten, som videre i heftet knyttet direkte til departementets administrative organ på fylkesnivå: SU-kontorene. Det må antas å være mere direkte kommunikasjon og flere lojalitetsbånd mellom

sentraladministrasjon (KUF) og SU-kontorene på fylkesplan, enn mellom utdanningskontorene og kommunene⁴. Et interessant spørsmål i denne sammenheng er om departementets oppfatning av behov samsvarer med kommunenes arbeid på det samme feltet?

Som tidligere vist til i artikkelen er kommunene på samme tid både mål for KUFs kompetanseutviklingsplaner (jf. modellen i heftet side 11), og et redskap for departementet i prosessen om å skape endring i skolen. Den enkelte kommune er hovedansvarlig for å etterutdanne sine ansatte, det er det leddet i kompetanseutviklingskjeden som til syvende og sist prioriterer hvem som skal komme først til mølla, og hva de der skal få male. Dette henger tidels sammen med endringer innenfor kommunal selvforvaltning, ny styring av grunnskolen og økonomiske rammeoverføringer fra staten. Noe som skulle tyde på en sterkere desentralisering av makt.

Likevel bruker departementet begrepet «forpliktende føringer» i plandokumenter tilknyttet denne reformen i langt sterkere grad enn i tidligere etterutdanningsplaner og tidligere læreplaner (les M-87). Det samme begrepet brukte statssekretær Astrid Søgne i kronikk i Aftenposten 24.7.96 når det gjaldt «praktiske ferdigheter og faktiske kunnskaper» (sitat) som skal gjelde i felles lærestoff for alle i den nye læreplanen. Det samme gjør seg gjeldende i heftet «Kompetanseutvikling». Det kan tolkes som om staten bestemmer mer over eventuelle ønsker kommunene selv måtte ha. Staten definerer dermed kommunenes behov i sterk grad.

Kommunenes oppfølging er sikkert også veldig ulike, sett ut fra det samme læreplanteoretiske perspektivet som ble skissert tidligere (Gundem 1990). Det kan her trekkes fram et eksempel tilknyttet salg av etterutdanningstjenester i regi av førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo (HIO). HIO har tilbudt etterutdanningskurs til kommunene/den enkelte skole gjennom kataloger, annonser og ved muntlig informasjonsvirksomhet til Statens Utdanningskontor for Oslo og Akershus. I annonser og kataloger blir det presisert at høgskolen også skreddersyr kurs på etterspørsel fra barnehager/skoler/kommuner. Dette for å kunne justere innhold og organisering til brukergruppen.

I dette konkrete tilfellet, kom etterspørselen etter kurs først og fremst fra enkeltkommuner, men også fra enkeltskoler som ønsker informasjon og skolering på planleggingsdager. Den kan være vanskelig i ettertid å foreta en grundig analyse av hva en «god» eller «typisk» etterutdanningskunde-kommune er. Noen kommuner kontakter etterutdanningskontoret som en direkte følge av informasjon gitt i kurskataloger eller annonser. Andre kommuner har hørt rykter

⁴ (Eller mellom SU-kontorene og høgskolene i denne sammenhengen).

om gode kurs og ønsker tilsvarende kompetanseoppbygging for egen kommune. Igjen andre søker rettleiing og informasjon etter å ha vært i kontakt med Statens Utdanningskontor. Hva er det kommunene får?

I stor grad det de spør etter, og det kan være noe helt annet enn det Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet har nedfelt som behov i sine planer. En av grunnene er at få (muligens ingen) kommuner, fram til nå, har foretatt en systematisk analyse av hva den enkelte medarbeider, skole eller skoleetatsledelse har behov for av kompetanseoppbygging i forhold til GR97 og satt dette inn i målene og perspektivene som departementet skisserer i heftet «Kompetanseutvikling».

Ut fra min vurdering ville de første grunnleggende spørsmål på kommunenivå være:

- Hva har vi av kompetanse ved vår skole/kommune?
- Hva trenger vi av ny kompetanse for å realisere intensjonene i GR97?
- Hva skal vår skole/kommune prioritere av tema/personer/ressurser?

Dersom denne analysen og vurderingen ikke blir foretatt først, vil jeg påstå at det er lett å la andre bestemme hva behovet er, bokstavelig talt kjøpe det kurstilbudet som allerede er der. Hva den enkelte lærer uttaler at han har behov for å lære noe om, vil jeg knytte til egen empiri, det vi si kunnskaper og erfaringer med å avholde etterutdanningskurs om temaet.

Erfaringer fra Høgskolen i Oslo

Høgskolen i Oslo (HIO) startet våren 1995 planleggingen av etterutdanningstilbudet tilknyttet grunnskolereformen. Høgskolen mente å være tidlig ute med sine tilbud om kurs, deriblant et 40-timers grunnkurs i «Pedagogisk arbeid i den nye småskolen» (Germeten 1995). Dette kurset ble annonsert i HIOs etterutdanningskatalog for høsten -95, og allerede før kurskatalogen var utsendt, var avtaler og kontrakter om kurset inngått med flere kommuner. Etterspørselen etter «40-timers kurset» og andre enkeltkurs i regi av høgskolen var stor, så stor at etterutdanningskontoret ved høgskolen i Oslo ikke kunne imøtekomme alle etterspørslene. I 1995 var ennå ikke departementet kommet ut med sitt hefte «Kompetanseutvikling» (KUF 1996), så Høgskolen i Oslos kurs i katalogen

inneholdt tilbud som fagpersonalet ved høgskolen hadde konstruert ut fra sine egne kunnskaper og kompetanse tilknyttet GR97.

40-timers kursets ble organisert med 8 samlinger à 5 timer og omfattet følgende tema:

- 1) Historisk bakgrunn for reformen.
- 2) Om barnehage- og skoletradisjonen.
- 3) Lek og læring.
- 4) Ny læreplan for grunnskolen/læreplanteori.
- 5) Tema- og prosjektarbeid.
- 6) Virksomhetsplanlegging og vurdering.
- 7) 6-åringen som skoleelev.
- 8) Mot en ny grunnskole/lærerrolle.

(Germeten 1995)

For å få et større utbytte av skoleringen, ble det i rammeplanen for kurset formulert at det var utarbeidet «hjemmeoppgaver» og tilknyttet studielitteratur til hver kurssamling. Et mål for oss i kursledelsen var å få kontinuitet og sammenheng mellom kursets teoretiske temaer og praksis på den enkeltes skole, og deltakerne skulle derfor arbeid noe på egenhånd mellom kursdagene. Fra høgskolens side var intensjonen at kompetansehevingen skulle komme som et resultat av både kurs og egenskolering.

Første runde med «40-timerskurset» ble bestilt av Oslo Kommune. Kommunens deltakere var delvis utplukket på sine skoler til å delta (såkalte R-97 -kontakter), andre hadde meldt seg på ut fra egeninteresse for kursets tema. Det forelå altså ikke en strategisk plan fra skolesjefens side i utvelgelse av kursdeltakere, noe det oppfordres til fra departementet i heftet «Kompetanseutvikling». Den store uensartete deltakergruppen (ca 90 påmeldt) og tidspunktet på dagen (Kl. 12.00 - 17.00) gjorde at kurssamlingenes arbeidsformer stort sett fulgte et fast mønster: 2-3 timer plenumsforelesning, 1-2 timer erfaringsutveksling/diskusjon/-gruppearbeid og 1 times oppsummering i plenum. Det store deltakerantallet var bestemt av kostnadene på kurset, og kommunens betalingsvillighet. Kurset ble gjennomført våren 1996, og dataene som her presenteres er kommet fram gjennom kursdeltakernes evaluering av kurset (Germeten 1996).

Etter kursets avslutning ble kursdeltakerne oppfordret til å fylle ut et skriftlig evalueringsskjema på 5 sider, med spørsmål tilknyttet både deltakernes egne forventninger, kursinnhold, arbeidsmåter, kursomfang osv.

Kursdeltakernes svar om egne forventninger til kurset sprikte i alle retninger. Svarene knyttet seg til hele skalaen av forventninger, fra få forventninger til mange og store forventninger. I tillegg til avkryssing på skala, var det muligheter til utfyllende kommentarer. Det var stor variasjon i de utfyllende kommentarene på dette punktet, ikke uventet ut fra så stor gruppe som har deltatt på samme kurs. Kurstemaet «Lek og læring» trekker flesteparten fram som meget viktig, likeså «Tema- og prosjektarbeid».

Så og si alle svarer at det skulle vært *mer* om lek og læring og tema - og prosjektarbeid. Mange vil også vite mer om 6-åringen som skoleelev, og den nye lærerrollen. Det var få som svarte at det er områder de ønsker seg mindre av, men av temaene som er færrest har krysset av som viktig, var temaet om den historiske bakgrunnen for reformen og temaet «Den nye læreplanen». Disse områdene vurderer jeg som mer informasjonsrettete tema, og vil derfor være ulikt kjent blant deltakerne fra før⁵. Gjennomgående kommentarer var at deltakerne hadde forventninger til mer kunnskaper om metodisk arbeid i skolen, praksisrelaterte oppgaver og til «oppskrifter» (sitat).

Når det gjelder organisering og tilrettelegging av kurset, så svarte nesten halvparten av kursdeltakerne at de hadde ønsker om at kurset burde vært startet fra morgen av, og at de samtidig ikke hadde undervisning den dagen. Noen ønsket seg ukes-kurs istedenfor spredte samlinger. Bare 3 av deltakerne mente at kurset var for stort i omfang og knyttet også dette til behovet for metodiske opplegg. Flere trekker fram at tidspunktet på dagen (12.00-17.00) gjorde at det er vanskelig å sitte stille så lenge å høre på forelesninger (!).

I rammeplanen for 40-timerskurset og i muntlig gjennomgang av kursinnholdet første samling, ble det presisert at kursmodellen var planlagt slik at helheten og sammenhengen i kurset var avhengig av kursdeltakernes egeninnsats mellom samlingene. Denne strategien var valgt ut fra erfaringer med tidligere kurs, og fordi temaene fulgte etter hverandre i en bevisst valgt progresjon. Dette for å få en synlig «rød tråd» gjennom hele kurset. Ved evaluering av kurset, var det derfor spørsmål om kursdeltakerne hadde lest studielitteraturen og gjort oppgavene til hver samling. Svarene som kom fram, viste at svært få hadde lest litteraturen og svært få hadde gjort oppgavene. Dette var også blitt kjent for kursledelsen gjennom samtaler på kurssamlingene. Hva som var årsaken til at «hjemmeleksa» ikke var gjort, spurtes det ikke etter i utgangspunktet, men svarene som kom fram i de åpne kategoriene der deltakerne selv kunne gi utfyllende kommentarer, var klare og tydelige. Mange kommenterte forhold som hadde med muligheter til å

⁵ Gruppestørrelsen tatt i betraktning (90 personer), forhåndskunnskaper og erfaringer med GR97 var veldig forskjellige.

bruke arbeidstid på skolen mellom kurssamlingene til å lese studielitteraturen og gjennomføre oppgavene. Eksempler på kommentarer var:

- *«Hvis vi skulle ha utført arbeidsoppgavene, måtte vi ha hatt mye mere tid frigjort».*
- *«Oppgavene var fine/relevante til kurset, men mye arbeid».*
- *«Dersom kurset skal ha så stort pensum, og så store arbeidsoppgaver, må lærerne ha kompensert tid til å utføre oppgavene».*
- *«Prøv å få kurset kompetansegivende (f.eks 1/4 årsenhet), da vil oppgavene bli gjort med stor entusiasme fordi du får noe igjen personlig».*
- *«Hadde kurset erstattet noe av min 100 % post, hadde jeg hatt mulighet til å gjøre mer».*
- *«Arbeidsoppgavene var krevende. Det var ikke klargjort med skole/bydel om tid til planlegging /arbeidsoppgavene».*
- *«Vanskelig å få lærerne på skolen med på ekstra arbeid».*
- *«Helgene ble brukt til studering av litteraturen pga. ikke tid avsatt».*

Evalueringen viste mye frustrasjon over mangel på tid til å utføre oppgaver og lese studielitteratur. Dette var et gjennomgående tema, og spolerte på mange måter intensjonene som var tenkt med «den røde tråden» som skulle binde kursdagene og den enkeltes daglige arbeid og videreutvikling av kompetanse på området sammen. Kommentarene fra kursdeltakerne ga uttrykk for at det ikke var lagt til rette for å bruke tid til kompetanseheving mellom kurssamlingene. Men er det bare dette det handler om? Selv om ikke arbeidsgiver (her både rektor og skoleadministrasjon) eksplisitt hadde lagt opp en plan eller lignende for hvordan den enkelte deltaker skulle kunne bearbeide sine kunnskaper, studere videre eller diskutere med andre innholdet i kurset, så vurderer jeg kompetanseutvikling like mye til å handle om den enkeltes ansvar for og holdninger til egenutvikling. Som kursholder og kursansvarlig vurderer jeg egenutvikling til å ligge utenfor høgskolens kontraktområde, men når jeg likevel presenterer dette problemområdet som en del av kursevalueringen, er det fordi jeg vurderer det som helt avgjørende for et kursutbytte at deltakerne deltar i hele «kompetanseutviklingen» og ikke bare er tilstede på kursdagene.

Kompetanseutvikling er mer enn kurs

En kan spørre seg om det bare var *kurssamlingene* som arbeidsgiver (kommunen og den enkelte skole) og kursdeltakerne ble betraktet som *kurset*, og at egeninnsatsen mellom samlingene ikke var vesentlige? Her kan det se ut til at kursselger og -kjøper har hatt ulike forventninger til intensjonene med opplegget. Tid avsatt til etterutdanning er et stort diskusjonsområde, og jeg skal ikke gå nærmere inn på dette her, og det er nok et mer allment problem enn knyttet til dette kurset spesielt.

Når det gjelder etterutdanning blir det ofte synonymt med begrepet kurs, noe blant annet Norsk Lærerlag (NL) gir uttrykk for i sin annonsekampanje «Hvor mye etterutdanning får man for 100-lappen» (Norsk Lærerlag 1996). Fra annonsen siteres:

«...slik er den norske skolen i dag: Den nye reformen som skal innføres høsten 1997 er så omfattende at hele lærerstudiet må bygges om. For oss som er i jobb er det derimot bare bevilget en snau tusenlapp til etterutdanning. Selv ikke rektorene som skal lede snuoperasjonen får mer enn dette, hverken i tid eller penger. Og det er rett og slett for lite. ...Gi oss et par uker på skolebenken. Det er alt vi ber om. Vi lover å gjøre lekser og følge med så godt vi kan.»

Det er ingen tvil om at intensjonene er at det skal skje endringer i grunnskolen fra 1997. Men det er vel å ta litt for hardt i dersom en forventer og tror at skolen skal stå parat med nye holdninger, kunnskaper og ferdigheter fra 1. august 1997. Dette er heller ikke formulert i planen for kompetanseutvikling fra KUF. Kompetanseoppbyggingen skal foregå over år, og omfatter mer enn det en kan forvente å få «for en tusenlapp». Norsk Lærerlag selv ber om to uker på skolebenken, og mener det er nok, men intensjonene bak kompetanseutviklingsplanen kan tyde på at det er adskillig mer det totalt skal satses på etterutdanning fra hele skolesamfunnets side, ikke bare gjennom ekstra tilskudd til kurs. Ved å trekke linjen fra annonsekampanjen til Norsk Lærerlag tilbake til erfaringene høstet ved høgskolen i Oslo når det gjelder «40-timerskurset», så er det tydelig at lærere fortsatt tror at kunnskaper læres best ved å sitte på skolebenken. Kanskje nettopp derfor er det et viktig «signal» at lærere selv uttaler at de har behov for å lære mer om (lek og) læring? (jf. kursevalueringen).

Kompetanseutvikling bør vel være noe mer enn å sitte på skolebenken å få «oppskrifter» på hvordan en skal undervise etter den nye læreplanen? Dataene fra kursevalueringen ved Høgskolen i Oslo inneholdt utsagn om at deltakerne hadde forventninger om et kursinnhold som ga «oppskrifter» (sitat) på praksis (Germeten 1996). Kommuneneivået, i dette eksemplet, hadde tolket behovet for kompetanse ut fra sine egne kunnskaper om skoler og skolereformer, ut fra signaler fra KUF, og ut fra tilbudet om kurs som forelå. Lærerne som deltakere

på kurs hadde tydeligvis også andre forventninger, nemlig praktiske tips for hverdagen i skolen knyttet til deres egen undervisning. Det er likevel viktig å presisere her at læreres følte behov for informasjon og skolering objektivt sett ikke alltid er det de burde følt behov for. Lærere er tilsatt på skolen for å gjøre en jobb i offentlig virksomhet, og derfor har også arbeidsgiver legitimitet til å vurdere hva skolevirksomheten totalt har behov for. Selv om følt behov for kompetanse derfor ikke er ensbetydende med reelt kompetansebehov, er det likevel nødvendig å fastslå at det kan bli et sprik mellom det lærerne ønsker, og det tilbudet de får.

Oppsummering

Gjennom denne artikkelen har jeg pekt på flere områder der relasjonene mellom partene i kompetanseutviklingsplanen fra KUF virker uklare, og hvor uttalte og formulerte behov også ser ut til å være på kollisjonskurs. Uklare forventninger til egen og andres roller, gjør det vanskeligere å være handlekraftig - noe som igjen skulle angå flere parter i planen fra KUF. Høgskolenes rolle i denne sammenheng er vurdert både som sentral og viktig. Men for (de aller fleste) høgskolene er reformen like ny og ukjent for læreutdanningssystemet som for den enkelte lærer. Da kan kravene fra departement, utdanningskontor og kommune virke skremmende og vanskelig å finne gode løsninger på.

Hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger er det høgskolene skal formidle slik at lærere og den enkelte skole får den nødvendige ballast til å møte reformen? To utsagn kan stå som motpoler i synet på hva høgskolene skal formidle:

1: *«Med dette utgangspunkt står disse fagmiljøa (anm: universitet og høgskolar) sentralt som samarbeidspartar for å sikre fornying av kunnskap som vil halde personalet i skolen på høgde med utviklinga i skole og samfunn» (KUFs hefte side 12).*

2. *«Saka går derfor ikkje berre ut på sambandet mellom lærerutdanning og reformer, det dreier seg om å få fram den gode lærar. Difor er min konklusjon i dag at ein kjem lenger med å opptre i klassiske kostyme, enn å vere iført klede frå forrige sesong» (Haug 1995).*

Det første utsagnet kan tyde på at det er høgskolene som skal ligge i forkant av skolesamfunnet forøvrig, og være leverandør av kunnskaper om nye reformer til administrasjon, skoleledelse og den enkelte lærer. Synet her er at høgskolene må følge med tida og tilpasse sitt undervisningsinnhold til den til enhver tid rådende organisering, reform eller læreplan.

Er høgskolene den strategiske reformfaktor som KUF skisserer i heftet «kompetanseutvikling»? Alle nye reformer legger nye oppgaver til opplæringsinstitusjonene, men både organiseringreformer og læreplaner kommer og går. Den enkelte lærer, skolene eller høgskolene vil aldri kunne følge med og være oppdatert på alt det nye som skjer, samtidig som de fortsatt skal ha like mye «grunnleggende kunnskap» som tidligere. Det er dette Peder Haug sikter til utsagn nummer 2. I en artikkel (Haug 1995) peker han på farene ved alltid å prøve å henge med og være «up to date». En førskolelærer eller allmennlærer som utdannes i dag, forventes å ha 30-40 yrkesaktive år foran seg. Hvor mange læreplanrevisjoner har de vært igjennom før de går inn i pensjonsalderen? Derfor hevder Haug at det er bedre med de klassiske kostymer, enn å stadig vise seg i litt

for gammeldagse klær. Slik kan det gå med den gruppen lærere som utdanner seg pt.(gjennom grunnutdanning, videreutdanning eller etterutdanning). Dersom studiet legger for stor vekt på «oppskrifter» for å bli vellykket i den nye skolen, kan dette lett bli kunnskap som preges og som henger igjen når det i neste omgang med reformer skal implementeres.

Det er ikke lett å konkludere med hva slags grunnleggende kunnskaper som er nødvendig for å bli en god lærer, for det måtte omfatte både læring av kunnskaper om yrket, om fagområdet, om målgruppen for arbeidet og ikke minst, mål for yrket. Et område kan trekkes fram her: Tatt i betraktning at læreplaner blir revidert med ujevne mellomrom, så vil jeg påstå at noe av det viktigste må være å skaffe seg oversikt over skolehistorien på dette området, slik at en får øye på at reformer faktisk gjentar seg, og at kunnskap er forgjengelig.

Det vil derfor være av betydning å styrke den situasjonsoverskridende kunnskapen, f.eks teori om kunnskap. Et område er å lære mer om didaktikk og læreplanteori både gjennom grunn- videre- og etterutdanning. Læreplanteorien består av mange del-elementer som til sammen bygger opp en kunnskapsbase omkring begrepet læreplan. Kunnskaper om læreplanhistorie, læreplanutvikling, læreplanfunksjoner og læreplanforskning vil kunne gi den enkelte lærer innsikt i hva en læreplan er (og ikke er), og på den måten vil den enkelte være bedre rustet til å «lese» nye læreplaner når de kommer. Det er blant annet i denne sammenhengen jeg mener høgskolene har en rolle i etterutdanningsammenheng. En oppgave høgskolene kunne ha var å analysere og begrepsfeste innholdet i reformdokumenter og nye læreplaner, slik at den enkelte lærer fikk hjelp til å finne ut av hva som var viktig og hva som var mindre viktig i alt det nye. For å trekke tråden tilbake til evaluering av 40-timerskurset i Oslo, så var det nettopp de læreplanteoretiske temaene de fleste lærerne mente at de *ikke* hadde ønske om å lære mer om. Jeg tolker og forstår dette ut fra det perspektivet at grunnleggende læreplanforståelse er mer generell pedagogikk og ikke knyttet direkte til GR97. Læreplananalyse og teori om læreplaner er langt fra «oppskrifter på hvordan utføre ideer i reformen konkret i klasserommet».

Det er ikke lett å være part i en plan som omfatter endringer til det bedre for samfunnet. Selv om endring finner sted, kan en ikke alltid vite om det er til det bedre, om det skjer forandringer umiddelbart eller først om noen år. Så hvem som er liten eller stor i denne fortellingen og hvem som egentlig burde søke eller få «trøst», er kanskje ikke så enkelt som i eventyret. Selv om rollen til høgskolene i reformarbeidet virker noe uklar, vil høgskolene likevel kunne bidra med grunnleggende kunnskap innenfor området å være lærer i en endringstid, og gjennom det være med på at skoler og enkeltlærere videre skal kunne hjelpe seg selv.

Litteratur

- Elster, Jon. 1993. *Nuts and Bolts for Social Sciences*. Oxford Press.
- Folkestad, Anders. 1996. *Grunnskulereform uten etterutdanning*. Replikk i Dagbladet 12.6.96.
- Germeten, Sidsel. 1995. *Pedagogisk arbeid i den nye småskolen. Rammeplan for 40-timerskurs i Reform-97*. Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning. Førskolelærerutdanningen, kontor for FOU og etterutdanning.
- Germeten, Sidsel. 1996. *Oppsummering - Kursevaluering. Kurset «Pedagogisk arbeid i den nye småskolen»*. Upublisert notat, Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning. Førskolelærerutdanningen, Kontor for FOU og etterutdanning.
- Gundem, Bjørg. 1990. *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Universitetsforlaget.
- Haug Peder. 1995. *Lærerutdanning som strategisk faktor i reformarbeidet*. Innlegg på konferansen *Lærerutdanning i ei reformtid*, Hell 25.-26. oktober 1995.
- Haug Peder. 1996. *Barnehage på skule*. Rapport nr. 43. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Hjetland, Helga. 1996. *Kor mykje utdanning får du for ein tusenlapp?* Debattinnlegg i VG 11.6.96.
- Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning. Førskolelærerutdanningen, kontoret for FOU og etterutdanning. 1995. *Katalog for etterutdanningskurs. Våren 1996*.
- Kyrkje-, utdannings- og forskningdepartementet. 1996. *Kompetanseutvikling knytt til innføring av den nye læreplanen for grunnskolen*. (F-4016 N). Nynorsk utgåve.
- Norsk Lærerlag. 1996. *Hvor mye utdanning får du for en tusenlapp?* Annonse i Aftenposten 30.5.96.
- Stortingsmelding nr 29. (1994-95). Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole.
- Stortingsmelding nr. 37. (1990-91). Om organisering og styring av utdanningssektoren.
- Stortingsmelding nr. 40. (1992-93). ...vi smaa, en Alen lange.